



Tréma

19 | 2002

Littérature enseignée : reconfigurations

Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature ?

Jean-Charles Chabanne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1582>

DOI : 10.4000/trema.1582

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2002

Pagination : 37-54

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Jean-Charles Chabanne, « Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature ? », *Tréma* [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 01 octobre 2002, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1582> ; DOI : 10.4000/trema.1582

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Trema

Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature ?

Jean-Charles Chabanne

Introduction et problématique : La reconfiguration du champ disciplinaire

- 1 La communication concerne au premier abord les nouvelles orientations données à l'enseignement du français à l'école primaire par des programmes très récents (janvier 2002). Mais il me semble que les enjeux de cette reconfiguration de la discipline intéressent tous les niveaux de l'enseignement du français, à commencer par le niveau de la formation, Universités et Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.
- 2 L'appel à communication invitait, entre autre, à réfléchir sur la question suivante :
« De quels enjeux positifs ou négatifs est porteur l'éclatement possible de notre discipline entre une langue fonctionnelle au service de l'ensemble des disciplines scolaires ou de dispositifs «*néo-disciplinaires*» et le développement organisé des expressions culturelles de tous ordres impliquant des partenariats divers avec les artistes ? Dans quel sens va une telle reconfiguration ? »
- 3 Pour ma part, je salue avec intérêt les orientations apportées par ces nouveaux programmes, sans pour autant sous-estimer les défis qui sont lancés aux enseignants, d'abord, et simultanément aux formateurs que nous sommes : saurons-nous identifier et faire avancer les chantiers théoriques et pratiques que ces nouvelles instructions (ré)ouvrent devant nous ?

Reconfiguration

- 4 En se rapportant aux horaires du Cycle des Approfondissements (3 dernières années de l'école primaire française, 8-10 ans)¹, on identifie :
- deux domaines transversaux : la maîtrise du langage et de la langue française et l'éducation civique ;
 - deux domaines spécifiques pour le français, avec un horaire significatif (20 % du total hebdomadaire), à savoir :
 - un domaine littérature nettement identifié, avec un horaire significatif (jusqu'à 5 h 30) ;
 - un domaine « étude et pratique de la langue », où l'on retrouve l'ancienne tétralogie orthographe - conjugaison - grammaire - vocabulaire, réintitulée et peut-être redéfinie comme **Observation Réfléchie de la Langue** (le sigle obtenu n'est pas une réussite...) (jusqu'à 2 h).

Les chantiers ouverts par cette reconfiguration

- 5 J'en vois principalement quatre, que je développerai inégalement faute de place :
- 6 Le premier se situe clairement dans un cadre épistémologique nouveau et complexe : il s'agit de travailler sur le postulat de plus en plus largement diffusé, selon lequel le langage occupe une place centrale dans les processus d'apprentissage, aussi bien du côté des avancées que des obstacles. La discipline français se voit ainsi sollicitée, bon gré mal gré, pour s'attaquer à l'objectif prioritaire de « maîtrise trans-disciplinaire de la langue et du langage ». Ce premier chantier serait celui du « Français transversal »².
- 7 Deuxième chantier, ouvert celui-ci depuis longtemps (je pense aux Instructions Officielles de 1985), la réorientation de l'enseignement de la grammaire : on lui demande encore plus clairement de s'intégrer aux pratiques de lecture et d'écriture. Mais cela signifie-t-il pour autant qu'un enseignement spécifique doit entièrement disparaître au profit de séances intégrées ? L'enseignement de la grammaire est-il entièrement soluble dans les pratiques langagières ? Au contraire, peut-on imaginer qu'il faut réintroduire des approches scientifiques du langage, au même titre que des opérations comme La Main à la Pâte© ou PRESTE© ont cherché à réintroduire des approches scientifiques de la matière, du vivant, de l'espace... ?
- 8 Troisième chantier : un espace didactique est désormais très explicitement dégagé pour un enseignement de la littérature à l'école primaire. Là encore, éclaircissement nécessaire : s'agit-il d'un travail d'animation et de diffusion culturelle, une pratique de la lecture littéraire, ou bien y a-t-il là des objets d'enseignement à identifier plus clairement et des démarches d'enseignement à retrouver, à inventer ?
- 9 C'est ce point que j'aborderai plus longuement, traitant les autres plus rapidement. Je n'aborderai pas non plus le quatrième chantier de l'enseignement de l'oral, qui me paraît en partie intégré au chantier 1, tout en ayant ses prolongements propres. Chantier depuis quelque temps fort actif³.

1. Premier chantier : Le français « transversal »

- 10 Une telle reconfiguration est séduisante parce qu'elle donne au français une position proche de l'hégémonie, supplantant même les mathématiques ! Des repères horaires significatifs sont mêmes indiqués, par exemple les 2 h de lecture et d'écriture quotidienne. De même les horaires de français, dans l'année de formation des stagiaires PE2, sont pratiquement doublés. Dans certains plans de formation, les horaires de co-intervention apparaissent très importants (à Montpellier, jusqu'à 30 % de l'horaire de français). Paradoxalement, la discipline français est dans une position centrale qui risque de la dénaturer.

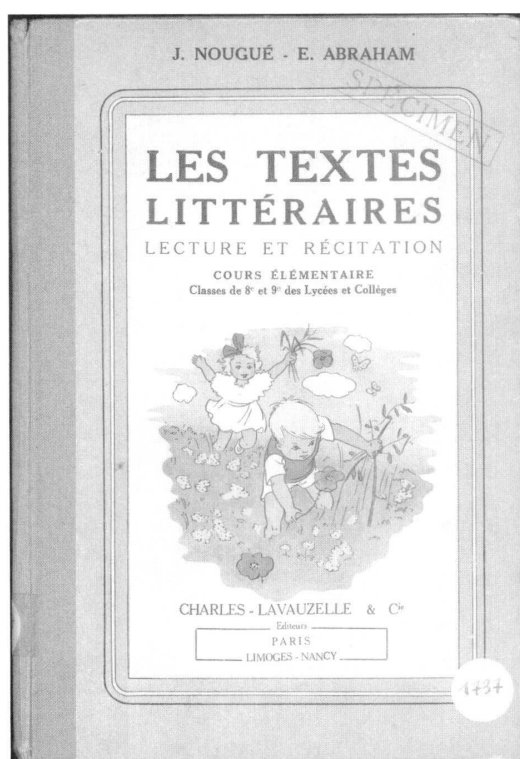
1.1. Le danger d'une conception utilitaire ou réductrice de la place du français

- 11 Encore ne faut-il pas réduire la notion de **maîtrise du langage et de la langue française** à une dimension limitée justement à la **maîtrise de la norme orale et écrite**. Le risque est de placer le français en position ancillaire, chargé de fournir à la demande les savoirs textuels et linguistiques utiles, corriger les copies des élèves sur le plan orthographique, surveiller le niveau de langue à l'oral, faire répéter les exposés, apprendre aux élèves à articuler, à parler devant la classe... Verra-t-on le français réduit à chercher comment parasiter les autres séquences disciplinaires pour y grappiller des situations d'écriture, l'occasion de leçon de vocabulaire, de problèmes de conjugaison... ?
- 12 Ou à l'inverse, verra-t-on le français s'imposer partout, et réduire les enseignements disciplinaires à de simples prétextes pour des « situations de langage », des occasions pour parler et écrire... Il reste un gros travail de déblaiement sur la question du français transversal, et en particulier sur la validité épistémologique de cet espace interdisciplinaire, qui à mon avis ne doit surtout pas devenir un entre-deux confus, mais être solidement ancré dans les pratiques langagières spécifiques des disciplines concernés, en liaison étroite avec leurs méthodes et avec leurs concepts et modèles. C'est en soi un espace de recherche, sur lequel d'ailleurs on peut trouver des didacticiens du français actuellement au travail avec d'autres spécialistes⁴.
- 13 Si l'ancrage épistémologique doit être très clairement celui des disciplines, le français a pour devoir d'apporter **une théorie du langage qui ne soit pas réductrice**⁵ :
- Bien sûr, le langage c'est d'abord la langue, et le prof de français reste le prof de grammaire et d'orthographe, le prof de rédaction et de calligraphie, le prof de dictionnaire et le prof d'élocution... Mais l'activité langagière ne se réduit pas à ses formes externes et à ses traces.
 - Le langage, c'est aussi, postulat désormais bien diffusé, le lieu d'un **travail cognitif** spécifique ; le langage est un outil sémiotique de la pensée, de la mémoire, de la catégorisation, du raisonnement... Nouvelle perspective, plus large, qui devrait nous amener à aborder tout autrement les tâches d'écriture et de lecture, et en particulier à s'intéresser entre les liens de conditionnement réciproque qui peuvent exister entre les compétences linguistiques et l'activité intellectuelle mise en jeu dans les tâches.
 - Le langage est beaucoup plus qu'un ensemble de codes, c'est une **pratique sociale** ou même un vaste ensemble de pratiques sociales imbriquées, fortement liée aux actions, à la production, à la coordination du travail, etc. Le collectif s'y construit, s'y affronte... De

même, les pratiques sociales définissent des **communautés discursives** où il faut entrer pour comprendre le sens de ce qui s'y fait, et gagner la maîtrise des **genres** qu'on y pratique.

- Mais aussi le langage, c'est la relation à l'autre, la co-construction d'un sujet et de sa place dans la communauté ; **enjeu socio-identitaire** de tout apprentissage langagier, qui en ouvre largement la perspective et doit imposer qu'on aborde les pratiques langagières autrement que comme des exercices de langue.
- J'insisterai enfin sur la **dimension affective** de cette co-construction, sur une dimension que la domination des perspectives formelles et cognitivistes a relégué au second plan, mais qui n'est pas sans jouer un rôle décisif : la dimension des affects, qu'on pourrait appeler celle du symbolique quand on s'intéresse à la manière dont les affects sont figurés et retravaillés par le langage. C'est tout particulièrement cette dimension dont est familier **l'enseignant de littérature**, plus qu'aucun autre, et qui reste son domaine propre en didactique.

NOUGUÉ J. et ABRAHAM E. : Les Textes Littéraires. Lectures et récitation – (Cours élémentaire. Classes de 8^e et 9^e des Lycées et Collèges. Paris – Limoges – Nancy, Charles Lavauzelle & C^{ie}, 1952. Couverture.



1.2. Le langage au cœur des apprentissages

- 14 Je pense que la perspective ouverte impose en fait une démarche inverse ; il s'agit de demander aux disciplines ou aux champs disciplinaires de s'interroger :

- sur les pratiques langagières qui leur sont spécifiques : comment parle-t-on, écrit-on dans leur domaine ? Pour quoi faire ? Quel lexique, quelle syntaxe, quels « types de textes » (ou mieux, en dans un sens riche, quels **genres**)... mais surtout quels usages et quelles finalités ? Quels problèmes épistémologiques liés étroitement à du langagier ? Et même quels langages, au sens de « registres sémiotiques » et de leurs articulations ?

- sur leurs apports spécifiques à **certaines** compétences jusque là considérées comme relevant du domaine du français, et qui pourraient être travaillées plus efficacement dans un cadre disciplinaire plus propice à l'apparition des problèmes linguistiques, discursifs, cognitifs... à étudier.
- 15 Cela impose un vrai travail de collaboration qui aille bien au-delà de la **pluri** disciplinarité, de la simple « cohabitation » pour reprendre un terme d'actualité.
- 16 Ces orientations officielles imposent un vrai travail de réflexion **inter**disciplinaire sur la place du langage, des pratiques langagières précises, des savoirs langagiers, des obstacles langagiers... qui sont en jeu dans une séquence donnée.
- 17 Donc un vrai travail de collaboration à parts égales, qui commence justement par mettre en doute l'illusion du langage comme bien naturellement **trans**disciplinaire, parce qu'il existerait indépendamment des pratiques sociales de référence, des cadres épistémologiques spécifiques, des situations d'interaction, des formes de travail, des démarches, concepts, modèles. (Exemples de quelques pratiques langagières qui ont toute l'apparence de la transdisciplinarité, alors qu'elles sont fortement différenciées selon les **contextes** : le résumé, la description, le compte rendu, l'explication, et même... le récit.)

2. Deuxième chantier : l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL)

- 18 Ces problèmes épistémologiques, on les retrouve à mon avis avec l'enseignement de la grammaire. Sous l'intitulé ORL, on reprend une demande ancienne : *« l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe »*.
- 19 Là encore, il me semble que les pratiques où cette articulation a été mise en œuvre demandent à être étudiées de près, quand elles existent. Il n'est pas sûr qu'il n'y ait pas à repenser très précisément ces « séquences spécifiques ». Les instructions donnent en effet deux injonctions contradictoires :
- 20 La première, celle d'intégration du travail linguistique dans les séquences de production et de lecture ; elles invitent d'une certaine manière à faire disparaître les séances spécifiques, les leçons de grammaire isolées, à la remplacer par des tâches d'écriture, des résolutions de problème de lecture, etc.
- 21 Mais par ailleurs, elles invitent à installer des démarches métalinguistiques précises, à mettre en œuvre des manipulations qui renvoient directement à une pratique sociale de référence précise, celle des sciences du langage...
- 22 Je ne suis pas sûr que le travail d'élaboration didactique et pédagogique ait été achevé là-dessus. Pour preuve, les colloques contemporains sur le sujet (Besançon, AFEF, mai 2002 ; Marseille, PSE des IUFM, juin 2003) qui reposent encore une fois ces questions⁶. On peut ainsi identifier une série de problèmes de recherche dans ce cadre.

2.1. Réussir la dissolution de l'ORL dans l'écriture : mythe ou réalité ?

- 23 Commençons par une première hypothèse, radicale : le travail spécifique sur la langue serait en réalité inutile, ou plus exactement entièrement soluble dans les tâches d'écriture. Il n'y a aucun besoin de « leçons de grammaire » et *a fortiori* d'exercices spécifiques. L'important est de faire écrire les élèves dans des projets motivants, en leur fournissant de manière implicite des solutions aux problèmes rencontrés sous la forme de textes – modèles ou au cours de discussions informels sur les anomalies identifiées.
- 24 On reconnaît là la formule provocatrice de Freinet, qui entendait faire tenir toute la grammaire de l'école dans quatre pages. Les arguments dans le sens de l'allègement et de l'adaptation du travail métalinguistique sont nombreux : constat d'inefficacité d'un enseignement grammatical autonome, absence de transfert de l'exercice vers l'écrit, complexité profonde des notions les plus ordinaires, décalage entre capacité d'explicitation et routines implicites... La critique contre la grammaire enseignée est à la fois théorique (les notions décrites sont contestables sur le plan scientifique) et didactique (la transposition est soit difficile, soit inutile). On constate aussi que dans des conditions appropriées les élèves acquièrent sans un travail spécifique des notions de morphosyntaxe, de textualité, et les utilisent de manière satisfaisante alors même que leur théorisation est loin d'être achevée (je pense aux temps verbaux, par exemple). Les élèves peuvent apprendre à écrire en écrivant, comme ils apprendraient à lire en lisant.

2.2. Créer des situations naturelles de questionnement de la langue : pourquoi pas la littérature ?

- 25 Certaines tâches d'écriture semblent plus propices que d'autres à créer les conditions d'une réflexion sur la langue « plume en main ». On peut chercher à créer intentionnellement des « situations-problèmes linguistiques » en travaillant dans le cadre de consignes d'écriture qui accentuent délibérément la part expérimentale et manipulatoire des tâches d'écriture. On peut ainsi faire varier la nature des problèmes posés et explorer systématiquement toutes les variables du texte, depuis les questions linguistiques de bas niveau jusqu'aux questions énonciatives, pragmatiques, sémantiques, thématiques...
- 26 La zone où nous nous situons est un espace familier, une zone de convection - pour parler comme les géologues - qui est une zone de tension **interdisciplinaire** qui traverse notre propre champ « français », où s'affrontent depuis toujours les sciences de la littérature et les sciences du langage. Il semble qu'il faille souligner ici que le premier atelier de langage, c'est la table de l'écrivain, et l'on va chercher souvent bien loin ce qu'on peut trouver très facilement dans quelque consigne d'écriture bien choisie : paradoxalement, plus on tourne le dos au souci de faire réfléchir sur la langue, plus on impose cette réflexion par des voies évidemment détournées, implicites, **bricolantes** mais qui valent la peine d'être explorées plus systématiquement.
- 27 Cette approche de la langue par la littérature et de la littérature par la pratique de l'écriture est au cœur de cette petite révolution qu'a constituée l'introduction de l'**écriture d'invention** à côté de l'**écriture de commentaire** qui était jusque là la seule

pratique scolaire officielle. Le problème pour la recherche est précisément la question de ce que ces pratiques construisent réellement en termes de savoirs identifiés.

- 28 On a là-dessus beaucoup d'expérience sous la forme de l'écriture en atelier, des jeux d'écriture à contraintes. Il reste à y greffer une analyse didactique des acquisitions épilinguistiques et métalinguistiques, et en particulier du rôle que les procédures d'acculturation et de réinvestissement des textes lus y jouent (problématique de l'intertextualité comme source de solutions linguistiques). Reste à ne pas trancher, en rabattant l'atelier d'écriture vers l'atelier linguistique, le lien essentiel entre le désir d'écrire, l'expérience personnelle de l'écriture - le noyau central du travail littéraire - et les acquisitions. La question est posée.

2.3. Les limites des situations « naturelles » de questionnement de la langue

- 29 Mais on n'est toujours pas dans l'observation systématique, identifiée comme telle, et on peut se demander quels savoirs sont construits s'ils sont implicites. Par exemple, peut-on se passer entièrement de **métalangage** ? Et sans lui, comment identifier les erreurs des élèves, leur parler précisément des anomalies qu'ils produisent ? Comment stabiliser et systématiser des intuitions, construire à partir de compétences disparates, de confusions, une représentation sinon claire, du moins plus efficace ? En diluant le travail métalinguistique dans des tâches où il n'est pas identifié, on risque d'installer des savoirs approximatifs, peu solides, non décontextualisés.
- 30 En outre, les élèves ont sans doute le besoin très concret d'**outils** du type glossaire, règles de relecture, procédures de repérages de morphèmes variables, de métalangage, de méthodes pour identifier les problèmes, les formes, de procédures de révision de texte. Un travail spécifique apparaît nécessaire, puisqu'il s'improvise parfois de force.

2.4. La problématique du décroisement

- 31 Une des injonctions officielles est de ne jamais isoler ces séances ou ces temps de travail sur la langue des tâches de lecture ou d'écriture où ils se justifient. C'est le principe idéal du décroisement... qui présente, en réalité, des difficultés. D'abord il faut souvent pour l'enseignant accomplir un exploit, qui consiste à savoir **structurer l'improvisation**, s'adapter en permanence et rapidement à l'émergence de problèmes linguistiques, proposer des exercices à l'improviste, voire construire une leçon de synthèse, alors même que le contexte du travail sur de « vrais textes » rend souvent les problèmes plus difficiles.
- 32 Et quand bien même il pourrait préparer le moment d'ORL à l'avance, il risque encore de tomber dans un écart artificiellement masqué entre la logique de l'écriture ou de la lecture et celle de la mise en place de savoirs organisés : une compétence professionnelle complexe, dont je ne sais pas si elle a été suffisamment objet de notre attention... Des tensions en effet contradictoires : s'adapter aux besoins, c'est en quelque sorte improviser l'ordre de présentation des notions et démarches... Pas toujours facile de traiter de questions complexes quand les notions plus simples ne sont pas clarifiées. Besoin d'une programmation des apports, même souple.

- 33 Problème de formation, de toute manière : comment on apprend à un PLC2 ou à un PE2 à **improviser** ?

2.5. La nécessité du travail sur langue en séances spécifiques

- 34 Il semble bien que pour gagner en cohérence, un enseignement de la langue doit gagner en autonomie, obéir à ses logiques propres, qui sont épistémologiques (les notions construites le sont dans un cadre précis) et méthodologiques (ce qu'on enseigne avant tout, c'est la **manipulation systématique de la langue**, qui est une technique particulière). L'objectif étant alors clairement de construire un espace épistémologiquement cohérent, qui n'emprunte plus ses références aux pratiques littéraires, mêmes expérimentales, mais bien aux sciences du langage - toute transposition nécessaire étant faite. Les I.O. semblent désigner l'existence de cet espace peu exploré, qui se situe en dehors des **exercices répétitifs** de grammaire et des **projets d'écriture - lecture**.
- 35 Les I.O. de 1985, celles pour le collège plus récemment, visent des savoirs précis (une terminologie), et invitent sans doute à voir si les méthodes des sciences du langage sont transférables, jusqu'à quel point et avec quels effets : par exemple, la constitution de vrais corpus par des relevés systématiques, la rédaction de définitions dûment expérimentées et contredites, le listage exhaustif de formes, le travail sur les contre-exemples, sur les zones de seuil, sur les anomalies ; le travail contrastif entre registres ou entre langues naturelles ; etc.
- 36 Seule cette approche résolument appuyée sur une démarche scientifique est de nature à éviter le retour pur et simple à la leçon suivie d'exercices, démarche elle-même clairement adossée à une conception behavioriste de la grammaire, ainsi définie par un enseignant entendu en stage : *« la grammaire c'est bête et méchant, yaque répéter, répéter, répéter et surtout pas chercher à comprendre, parce qu'on est vite perdu ! »*. Il est effectivement possible que les fameux *drills* qu'on pratiquait au bon vieux temps des exercices structuraux aient une efficacité - encore faut-il savoir précisément auprès de qui, à quel moment et jusqu'à quelle limite.
- 37 Cette approche est d'ailleurs la seule susceptible d'imposer une hiérarchisation sévère du **réseau notionnel** de la grammaire, nécessaire pour en limiter le nombre, les regrouper autour de problèmes prioritaires, les ajuster aux procédures réelles des élèves⁷. Revenir au pari de Freinet : la grammaire en trois pages, un vrai défi pour la didactique, mais surtout un vrai défi pour la linguistique.

3. Troisième chantier : Du côté de la littérature

- 38 Les nouveaux textes définissent pour l'enseignant des rôles professionnels qui pour n'être pas entièrement nouveaux, ne manquent pas d'être exigeants. Je vais essayer de les cerner et en même temps, de cerner les enjeux nouveaux assignés à l'enseignement de la littérature à l'école.
- 39 D'une manière générale, on peut dire que l'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire est la forme exemplaire d'un problème qui concerne tous les autres niveaux d'enseignement : comment réussir l'initiation à la littérature de lecteurs qui en sont éloignés ? Comment amener un lecteur néophyte à la pratique de la lecture, de

l'interprétation, et du commentaire - sans pour autant le dégoûter à jamais de mettre la tête dans un livre ?

- 40 Pour bien des enfants, le maître d'école sera un passeur vers la littérature, et vers les usages exigeants de l'écrit. C'est une responsabilité considérable. Son problème professionnel est tout à fait proche de celui du prof de collège s'adressant à de faibles lecteurs et à de faibles consommateurs de culture livresque. À celui du prof de français de lycée professionnel qui s'adresse à une classe de BEP Maintenance... Ou même à un prof de français ordinaire face à des élèves ordinaires des années 2000 : car cette position de Passeur est celle du prof de lycée initiant certains de ses élèves de seconde à certains textes, et même du prof du premier cycle des facultés de lettres qui a, lui aussi, un rôle d'initiateur et de passeur, vers des auteurs nouveaux et vers des problèmes nouveaux. Il me semble que la problématique des premiers pas vers le littéraire leur est commune en grande partie.
- 41 Je soulignerai qu'en retour la contrainte didactique permet de poser de manière originale des questions en retour vers les disciplines de référence : enseigner la littérature, c'est forcément s'interroger sur ce qu'est le littéraire, sur ce qu'est la pratique du littéraire. La didactique interroge donc directement l'épistémologie de la discipline.
- 42 Enfin, « enseigner la littérature » doit être identifié comme une compétence professionnelle, et le problème se déplace alors à un autre niveau : celui de la **formation**, champ de recherche spécifique des IUFM. Comment forme-t-on un public non spécialiste (et même un public supposé spécialiste...) à l'expérience puis à l'enseignement du littéraire ?

3.1. Une question épistémologique : qu'est-ce qu'on enseigne sous le nom de « littérature » et de « lecture littéraire » ?

- 43 La première question posée est donc épistémologique : tout simplement, qu'est-ce que la littérature ? Est-ce un ensemble de comportements, d'habitudes sociales, de gestes matériels autour du livre, de discours spontanés ou savants à son sujet ? La littérature est-elle une essence ou une convention sociale ? Est-ce par exemple un commentaire personnel libre sur les œuvres, ou une négociation entre les droits du texte et les droits du lecteur ? Est-ce seulement une pratique ou un discours ?
- 44 Cette question est liée à celle de la médiation et du passage : qu'est-ce qu'« entrer dans les pratiques littéraires de l'écrit ? » ? S'il s'agit d'un simple effet d'imprégnation, la tâche pour l'enseignant ne sera pas la même que si ces pratiques littéraires sont à construire, sont à enseigner. On trouvera dans des ouvrages récents⁸ des réponses à cette question, qui sont autant de positions théoriques assumées, et qui renvoient aux problématiques de la littérature générale (l'opposition compréhension/interprétation, par exemple) autant qu'aux problématiques de la didactique de la littérature (par exemple, qu'est-ce qu'on appelle une « lecture méthodique », un « commentaire de texte », selon les canons scolaires...).
- 45 Le degré de technicité de cette lecture est aussi à définir : il semble qu'on exige quand même que « *chaque lecture [...] doit venir s'ancrer dans une activité qui, par ailleurs, construit des connaissances précises* »(IV, introduction). De quelles connaissances s'agit-il ? Il semble bien, si on suit C. Tauveron, que des notions sont à construire, à commencer par les règles du « jeu littéraire », par exemple le respect des droits des lecteurs - dont on débat - mais

aussi de ceux du texte - sur lequel il faut revenir pour y trouver les limites de l'interprétation. De nombreuses propositions ont été faites dans ce sens. Mais arrivera-t-on aux mêmes impasses qu'avec les ponts-aux-ânes de la narratologie, schéma narratif en tête ?

- 46 On invite nettement à un mode de lecture plus dynamique, plus projectif, qui privilégie le **travail du lecteur** sur le texte, et même le travail **des lecteurs** car l'interprétation suppose la coopération et le conflit dans le travail du texte : *« ces rencontres avec les œuvres [...] se poursuivent par des échanges et débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation »* (IV, littérature, objectifs).
- 47 Sur le plan théorique, le modèle sous-jacent est riche :
- la lecture est tension permanente entre la fermeture d'un texte, sa saisie comme une unité concentrée autour d'un noyau sémantique ou symbolique fort, et son ouverture, sa polysémie, sa labilité, son feuilletage sur plusieurs plans parfois inconciliables ou obscurs ;
 - la lecture est une activité, un processus, une ré-élaboration d'abord collective, sociale. Il faut donc apprendre à argumenter une lecture, en jouant sur ouverture/fermeture des textes. Il y a donc à faire place à une négociation argumentée sur le sens, qui est bien autre chose que la réponse ponctuelle à des questions factuelles : *« attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation »* (ibid.) ;
 - la lecture est à la fois la manipulation de contenus culturels, et en même temps la construction d'un sujet, d'un point de vue, ce qui rejoint les préoccupations de l'éducation dite « citoyenne » ;
 - les contenus mis en jeu ne sont pas seulement des contenus cognitifs, mais aussi des affects, des images de soi et d'autrui, des valeurs, des formes symboliques de la construction de soi, de l'image du monde, des émotions ; il faut aussi trouver l'équilibre entre la lecture comme **vécu** et la lecture comme **réflexion**, et laisser une place au symbolique et à l'affectif, ce qui ne va pas de soi : *« chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions »* (ibid., p. 11).

3.2. Comment articuler lecture littéraire et... lecture ?

- 48 Il y a ici une difficulté qu'il ne s'agit pas d'occulter en sautant directement aux plaisirs (pour nous) de la lecture - interprétation.
- 49 Quoi qu'on en dise, et c'est l'expérience quotidienne des PE et des PLC dans leurs classes, il est nécessaire d'articuler des pratiques ambitieuses de la lecture interprétative avec des pratiques plus triviales, mais simplement indispensables. Car à côté de la compréhension - interprétation, il ne faut pas oublier deux « modes de lecture » qui sont aussi des objets d'apprentissage :
- la lecture - déchiffrement, lecture physique du support écrit, qui pour certains élèves en pourcentage significatif n'est pas suffisamment automatisée ou trop handicapée par des habitudes inefficaces ; pour certains élèves, il s'agit même tout simplement d'être capable de se placer physiquement dans la posture corporelle du lecteur, de rester immobile, de se concentrer, de respecter une consigne...
 - la lecture philologique, que j'appelle ainsi pour lui donner toute son importance : tout simplement, la capacité à résoudre, même sommairement, les problèmes de signification en contexte ; des problèmes locaux de syntaxe ; l'identification précise du rôle sémantique des

anaphores ; la connaissance sans flottement du sens de connecteurs logiques, d'adverbes... des savoirs techniques indispensables pour simplement entrer dans les textes - et qui se situent avant même la lecture - compréhension, puisqu'ils portent sur des fragments du texte, et non sa cohérence.

- 50 Bien sûr ces modes de lecture s'interpénètrent et il n'est pas nécessaire de penser que certains sont plus « basiques » que d'autres et doivent constituer des objets d'apprentissage premiers et exclusifs. On retrouve les paradoxes de l'apprentissage de la lecture comme déchiffrement : *« si l'on souhaite que chaque élève comprenne les textes qu'il lit, il est nécessaire qu'il sache se servir du code alphabétique pour reconnaître quasi instantanément les mots qu'il rencontre, mais il est tout aussi nécessaire qu'il ait acquis les connaissances fermes et dispose d'une culture suffisamment riche pour se donner des représentations précises de ce qu'il a lu »* (ibid.).
- 51 Mais on voit bien qu'il s'agit pour l'enseignant, dans le cours de la séance, pour un public hétérogène, de **conduire concrètement tout cela ensemble**, et que la vraie professionnalité n'est pas dans l'organisation d'exégèses et de débats interprétatifs savants à propos de textes **entendus**, mais bien de la conquête d'une **autonomie fonctionnelle** de lecteur, dans tous les modes. Le risque est grand en effet que le travail interprétatif se fasse essentiellement « en dehors » de la lecture, puisqu'il peut très bien être mené par des non-lecteurs, dès lors qu'ils ont entendu le texte dit par d'autres...
- 52 Or, beaucoup d'enseignants ont à résoudre un problème simple : comment faire entrer dans le plaisir de lire des élèves que la seule pratique **matérielle** de la lecture rebute ou épuise ? C'est pourtant ce qu'on exige d'eux : *« pas une minute ne doit être soustraite des enseignements qui donnent à chacun une solide culture sous prétexte que certains élèves ne lisent pas comme ils le devraient ou ont des difficultés d'écriture. Ce sont ces derniers qui ont le plus besoin de cet apport irremplaçable. »*
- 53 Mézalor, mézalor (comme dirait Queneau), comment assister le mauvais lecteur, s'il faut qu'il lise, sans pour autant lire à sa place ? Comment « amorcer la pompe », « passer le relais » ? Les I.O. évoquent certaines solutions, rappelant par exemple qu'il n'y a rien de répréhensible à **lire à haute voix** des textes pour de **grands** élèves : *« pour certains élèves, les lectures personnelles au cycle 3 passent encore beaucoup par la lecture à voix haute des adultes »* (§ Littérature, 1). On imagine aussi que cette lecture offerte détourne justement de l'objectif de construire l'autonomie (Imagine-t-on une séance d'EPS au cours de laquelle c'est le prof qui ferait tous les exercices pour les élèves ?)... Ainsi il reste à chercher d'autres formes de lecture accompagnée, et surtout des formes qui permettent une transition progressive vers la lecture autonome.

3.3. Le choix des livres à faire lire : la problématique du texte médiateur

- 54 L'injonction officielle est claire : *« il faut que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue à se développer dans la littérature de jeunesse »*. On précise même quantitativement : *« deux < classiques > et au moins huit ouvrages appartenant à la bibliothèque de littérature de jeunesse contemporaine »* (IV, 1). Constituer pour sa classe le choix de ces dix titres constitue déjà un premier problème, suppose qu'il dispose lui-même d'une culture suffisamment large pour effectuer des choix, créer des réseaux de lectures, créer des effets de contraste, varier les genres,

éventuellement différencier en proposant des lectures différentes à différents groupes d'élèves, etc. Et il reste aux spécialistes que nous devrions être à aider à cette sélection et à cette organisation en préparant des bibliographies plus élaborées que celles qu'on trouve sur les sites officiels...

Texte de Victor Hugo.

NOUGUÉ J. et ABRAHAM E. : Les Textes Littéraires. Lectures et récitation – (Cours élémentaire. Classes de 8^e et 9^e des Lycées et Collèges. Paris – Limoges-Nancy, Charles Lavauzelle & C^{ie}, 1952.



- 55 L'ouvrage de l'équipe Tauveron est à ce titre un très bel exemple, puisqu'il offre à la fois la présentation des textes, des démarches de présentation, et des réactions d'élèves. Il permet aussi de montrer combien ce choix des ouvrages – supports est fortement lié aux réponses qui ont été faites aux questions théoriques posées au début de ce papier : la promotion du texte « proliférant » ou « réticent », et une conception de la lecture comme jeu (jeu du lecteur contre jeu du texte).
- 56 Là encore, un écueil se présente : il ne faudrait pas que le choix des livres à lire se fasse sur la base d'une conception de la lecture comme situation – problème, rabattant l'interprétation à sa seule dimension cognitive, et le texte à un dispositif sémiotique déroutant. En réalité, ce que recherche l'enseignant, et tout éducateur, c'est avant tout ce qu'on pourrait appeler un « livre médiateur » : celles qui peuvent s'attacher un public large, très différencié ; un public de tout âge, à commencer par l'enseignant adulte et ses élèves ; celles qui peuvent se prêter à plusieurs niveaux de lecture, **y compris les plus sommaires**, sans pour autant s'y réduire. Un livre qui n'offre pas simplement des énigmes, mais aussi des apports en termes symboliques, pas nécessairement explicites, qui font qu'on s'attache à une histoire et à sa leçon (je pense à Rascal et Joos, à Claude

Ponti, à Anne Brouillard...). Un livre – repère, celui qui servira de borne à l'entrée dans le littéraire, cette première lecture qui décide des autres⁹.

3.4. Identifier une compétence professionnelle : quel est le rôle du maître ?

- 57 L'entrée en littérature pourrait s'accomplir par le seul truchement du livre : nous en rêvons tous, cela arrangerait bien nos affaires. Il suffirait de poser quelques textes choisis sur les tables... Mais si nous espérons que les livres bien choisis accompliront une partie du travail, nous savons aussi que cette entrée devra être accompagnée, guidée, soutenue, et plus exactement **étayée**, c'est-à-dire dirigée sans être directive, d'une manière souple et personnalisée. Il y a donc là une compétence professionnelle à identifier.
- 58 On pense tout de suite à l'organisation des séquences de lecture, à la définition de consignes, à leur programmation. On dispose de nombreuses propositions dans ce sens : les ouvrages de R. Stoecklé, de C. Poslaniec, de B. Gromer & M. Weiss, et plus récemment ceux de S. Terwagne, S. Vanhulle & B. Lafontaine et de C. Tauveron offrent des modèles d'organisation, parfois très précis, qui insistent sur différentes manières d'approcher les livres, d'y entrer, d'échanger sur les lectures, de sélectionner les passages à lire, de croiser les lectures... La plupart d'entre eux critiquent les dispositifs classiques de questionnaires, et proposent des consignes qui s'accordent avec une conception de la lecture littéraire respectueuse de sa complexité et de ses dynamiques.
- 59 Mais paradoxalement ces propositions risquent d'être trop riches : la compétence professionnelle du « guide en lecture », c'est justement savoir faire des choix drastiques parmi ces possibilités, et organiser des dispositifs didactiques et pédagogiques qui soient les plus allégés possibles, et les plus simples. Le danger étant en effet d'écraser la lecture sous la Lecture, de remplacer l'expérience personnelle du texte, même sommaire ou erratique, par un parcours guidé mais désenchanté. L'équilibre à respecter est délicat. Par exemple, il faut à la fois assurer la lecture intégrale d'une œuvre un peu complexe et nourissante, tout en respectant le rythme finalement assez court qu'imposent les I.O. (une dizaine d'œuvres à lire, ce sont au mieux des périodes de trois semaines à consacrer à chacune d'elle, et moins encore si on s'attarde ici ou là).
- 60 Sélectionner les priorités, décider des différents modes de lecture sollicités, repérer les parties ou les thèmes sur lesquels la classe va s'attarder, choisir parmi les dispositifs offerts par les ouvrages de référence ceux qu'on va utiliser... voilà bien des choix qui ne peuvent être programmés dans une séquence – type à reproduire directement. C'est un savoir-faire qui ne peut se construire que dans l'action et en situation, double défi pour la formation.
- 61 Cette compétence professionnelle ne s'arrête pas aux seuls problèmes d'organisation, de programmation, de sélection des supports, de formulation des consignes... en amont de la séquence. Il faut désigner ici une compétence moins visible, mais décisive, dont il est urgent de faire un objet de recherche, en particulier pour l'école primaire. Je veux parler de **la gestion en temps réel de la séance de lecture et des interactions** qui la préparent, l'accompagnent, la suivent, la prolongent. Je pense bien ici à l'initiation à la lecture littéraire, dans sa spécificité et sa complexité, voire dans sa technicité. Je pense

très précisément à ce qui se passe dans la classe, à ces **micro-gestes** de l'étayage, cette maïeutique ordinaire qu'on appelle « animer une séance de lecture littéraire » :

- le travail de présentation matérielle de l'écrit, de ses supports, de ses usages ; j'allais dire même sa publicité : comment on crée du désir de lire, et ensuite comment on rend possible physiquement le moment de lecture... Il s'agit de cette entrée dans les écrits qui n'est pas tout à fait la même chose que de présenter des couvertures de livres, de faire du « tri de textes » ou de faire cocher le nom de l'éditeur...
- la manière dont le texte est présenté, lu et relu, lecture reprise ou relayée par le maître, tantôt accélérée, tantôt ralentie ; tantôt jouée, tantôt dite ; à la manière dont on retourne à la lecture à des moments décisifs, pour interrompre une digression, relancer un débat, répondre à une question, inviter à une méditation sur tel ou tel symbole ¹⁰...
- la manière dont est mené le questionnement, qui pose toujours problème aux enseignants débutants, hésitant entre ouverture et fermeture des questions, leur succession, les modalités de réponse, le tissage entre oral et écrit de travail...
- la manière dont les débats sont lancés, relancés ; l'art de faire circuler les questions, de solliciter les plus discrets, de repérer des propositions embryonnaires à faire développer...
- la manière dont sont gérés les problèmes de « lecture philologique », les difficultés ou les fausses transparences lexicales, les références culturelles utiles, les problèmes de repérage d'indices de cohésion, en bref, tous les préalables à une lecture interprétative qui renvoient plus à des problèmes de grammaire et de dictionnaire...
- la manière dont sont gérées les mises en relation de texte à texte, les paraphrases ou les gloses, les synthèses explicatives, les hypothèses de lecture... à savoir, tout le travail de reformulation qui constitue le tissu même de l'interaction dans la classe...
- tout cela supposant que les enseignants aient appris à être attentifs aux comportements des élèves, à y repérer des points d'appui, des avancées ou des blocages, qu'ils ne confondent pas mise en activité et mise en action.

En conclusion : former à l'organisation et à l'étayage de la lecture littéraire, un enjeu pour la formation initiale et continue

- 62 Quand on pense « lecture littéraire », on pense d'abord au problème posé par les élèves. Il ne faut pas oublier qu'il est lié au problème posé par l'enseignant lui-même. Avant d'être un problème didactique et pédagogique dans une classe, la question du littéraire, de sa pratique, de son enseignement, est un problème de formation.
- 63 Ce chantier de formation intéresse autant l'ingénierie de formation que la recherche, et les problèmes posés par les élèves ne sont pas si loin des problèmes posés par les enseignants en formation (spécialistes ou non d'ailleurs). Il reste à inventer et diffuser les modalités de formation correspondantes, par exemple tirer profit d'expérimentations sur le travail en ateliers : lecture, écriture, lecture à haute voix, cercles de lecture, ateliers de création poétique... Il reste à diffuser ou produire, s'il le faut, du matériel pour l'enseignant : des bibliographies, des programmations, des consignes.
- 64 Au premier abord, il s'agit de former à la gestion de la séquence. Mais en-deçà, il s'agit de former l'enseignant lui-même à l'analyse du littéraire, et sur tout à la **pratique de la littérature**. En formation des maîtres du Primaire, la question posée est bien de faire d'un

public adulte un public de lecteurs de textes littéraires, qui ait connu en tant qu'adultes les mêmes expériences, les mêmes débats, les mêmes réticences ou les mêmes enthousiasmes que leurs futurs élèves - pour leur propre compte, et sur d'autres textes, éventuellement. Sans cette expérience « de l'intérieur », il paraît difficile d'espérer que les séquences, même si elles sont livrées « clés en main », seront aussi efficaces. Comment initier au plaisir du texte si on y est étranger ? Comment guider une interprétation si on reste engoncé dans des représentations de la lecture comme accès progressif à une signification et à une seule ?

BIBLIOGRAPHIE

- « Lecteurs de littérature », in *Le Français aujourd'hui*, N° 121, mars 1998. AFEF, 1998.
- CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. (dir.) : *Lire et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, PUF, 2002.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D. (dir.) : *Pour une lecture littéraire 1 : Approches théoriques et pratiques*. Duculot, 1996.
- GARCIA-DEBANC C., GRANDATY M., PLANE S. : *Didactique de l'oral*. Paris, Hatier – INRP, 2002.
- LE MANCHEC C. : *L'Album, une initiation à l'art du récit*. L'école, 1999. [372.431 LEM]
- POSLANIEC C. & HOUYEL C. : *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris, Hachette, 2000
- POSLANIEC C. & HOUYEL C. : « Comprendre et interpréter les textes à l'école », in *Repères*, N° 19, INRP, 1999.
- POSLANIEC C. : *De la lecture à la littérature*. Sorbier, 1992.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D. (dir.) : *Pour une lecture littéraire 1 : Approches théoriques et pratiques*. Duculot, 1996.
- « L'interprétation des textes », in *Pratiques*, N° 76. Metz, CRESEF, 1992.
- « Lecture et écriture littéraires à l'école », in *Repères*, N° 13. INRP, 1996.
- ROUXEL A. : *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, PUR, 1996.
- STOECKLÉ R. : *Activités à partir de l'album de fiction*. L'école, 1994.
- STOECKLÉ R. (en collab. avec), WERCKMEISTER F. : *Des albums pour une situation*. Paris, Armand Colin, 1986.
- TAUVERON C. (dir.) : *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage*. Paris, Hatier, 2002.
- TERWAGNE S., VANHULLE S. et LAFONTAINE A. : *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble*. De Boeck-Duculot, 2001.
- VARGAS C. : *Grammaire cycle 2*, classeur et livre du maître. Magnard, 1996.

NOTES

1. Arrêté du 25 janvier 2002, B.O. hors-série du 14 février 2002.
 2. Voir sur ce thème la publication collective née des journées d'étude de Perpignan (1999) : CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (dir.) : *Lire et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, PUF, 2002.
 3. Voir sur ce point la publication du groupe INRP ORAL 2, dirigée par GARCIA-DEBANC C., GRANDATY M., PLANE S., *Didactique de l'oral*, Hatier – INRP, 2002.
 4. Quelques exemples : autour de J.P. Bernié à Bordeaux (M. Rebière et M. Jaubert), autour de C. Garcia-Debanc à Toulouse, autour de S. Plane à l'INRP, J.M. Durand à Rennes, de D. Bucheton à Montpellier, etc.
 5. Travaux de Dominique Bucheton pour l'écriture, de Elisabeth Nonnon pour l'oral, etc
 6. Lesquelles ne sont pas neuves, depuis F. Brunot et Freinet, les I.O. de 1985....
 7. Voir La tentative de Vargas dans le livret du maître de sa *Grammaire cycle 2* chez Magnard.
 8. Tauveron, Poslaniec, Dufays, Terwagne...
 9. Il n'est d'ailleurs pas assuré que ce soit toujours un livre de « bonne littérature »...
 10. Voir sur ce point les travaux de Dreyfus M. et Chemla M.T. dans CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (dir.) : *Lire et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, PUF, 2002.
-

RÉSUMÉS

Non disponible

Not Available

AUTEUR

JEAN-CHARLES CHABANNE

IUFM de l'académie de Montpellier, équipes LIRDEEF et DIDAXIS